

Autoritaire - anti-autoritaire opvoeding, dubieuze polariteit

A. J. WILMINK

'It's all that the young can do for the old, to shock them and keep them up to date'.

B. Shaw.

Inleiding

Hoewel het thema 'autoritaire-anti-autoritaire opvoeding' aan aktualiteit misschien reeds enigszins heeft ingeboet wordt onder deze titel nog veel gedacht, geschreven en geëxperimenteerd. Vertegenwoordigers van verschillende takken der sociale wetenschappen hebben beschouwingen gewijd aan fenomenen van de 'kritische pedagogiek', waartoe ook de z.g. anti-autoritaire opvoeding behoort. Merkwaardigerwijs zijn reacties in de vaktijdschriften van de zijde der opvoedkundigen schaars ten aanzien van datgene, wat zich onder genoemde titel aankondigt. Het artikel van Brezinka, dat onlangs in dit tijdschrift verscheen (Pedagogische Studiën, 1972 (49) 281-302), is eigenlijk een van de eerste kritische opvoedkundige uiteenzettingen met een opvoedingsstroming, die zich sterk tegen gevestigde maatschappijstructuren afzet. Hoewel men had kunnen verwachten dat opvoedkundigen zich als eersten zouden melden om te reageren op deze nieuwe en hernieuwde theorieën en experimenten bleef dit uit.

Voor bespiegelingen omtrent dit verschijnsel is het hier niet de plaats.

Men kan konstateren dat er ook in Nederland de laatste 5 jaar hier en daar 'hard' tegenaan gegaan wordt. Hiermee bedoel ik dat degenen die zich aangesproken voelen door de idealen van de zich radicaal en revolutionair opstellende maatschappijhervormers, trachten in de opvoedingswereld tot een doorbraak te komen. Alle middelen worden hiertoe aangegrepen, vooral de massa-media. Men werkt van onderen af, d.w.z. in het veld, met en via de naast betrokkenen. De theoretische opvoedkunde is dood, evenals

God dood kan zijn en de gevestigde opvoedingsinstituten¹. Verder werkt men in de breedte, horizontaal; via gezinsopvoeding, o.a. anti-autoritaire-crèches, schoolopvoeding in de zin van kleuter-, basis- en voortgezet onderwijs, universiteit, vormingsverbanden, kinderbescherming.

Leerlingen, werkende jongeren, pupillen, ouders, jeugdleiders, docenten worden betrokken in het vernieuwingsproces dat men opvat als een 'omturnen' van de mentaliteit, die past bij de establishment, de gevestigde instituten als exponenten van de gevestigde orde. Daarnaast worden zoveel mogelijk begeleiders van het opvoedingsgebeuren, als maatschappelijk werkers, psychologen, pedagogen, artsen betrokken. Men bewerkt het veld in die zin dat juist op de kruispunten van menselijke wegen procesbewakers aanwezig zijn, om de ideologie van een nieuwe wereldorde over te dragen. Juist de instituten met een sociale reikwijdte zijn in dit opzicht belangrijk; dienstverlenende instituten, als schooladvies- en begeleidingsdiensten, medisch opvoedkundige bureaus, instellingen van maatschappelijk welzijn in de breedste zin; opleidingsinstituten als universiteiten, sociale-, pedagogische- en kunstakademies, etc.

Tot de strategie behoort ook de voor de instandhouding en initiatie van deze instituten en activiteiten verantwoordelijken, besturen en bestuurders, te overtuigen van de nieuwe wegen. Kortom deze horizontale beweging heeft het karakter van de opstand der horden, de overspoelende golfbeweging, waardoor de fundamenten trillen en de bouwwerken van de oudere generaties, wanprodukten van een overleefde geest, zullen vallen als kaartenhuizen.

Deze weg is zeker niet nieuw, zij is de weg naar het zoveelste beloofde land (of nog steeds hetzelfde?). We vinden die niet alleen terug in exodus, maar in de sociale revoluties van alle tijden.

Op het moment dat men het wil gaan 'waarmaken' overwinnen magie en geloof, het weten en de wetenschap (zie o.a. Exodus 14 : 12 ev.) Men leeft op die momenten a-historisch, op zoek naar nieuwe waarden, herontdekt oude, dikwijls geheel onbewust en bedient zich van technieken ad hoc. Het is dus in de lijn van de cultuurontwikkeling logisch dat deze opvoedingsstroming de opvoedkunde in zekere zin negeert. Minder voor de hand liggend lijkt het dat de opvoedkunde deze beweging zou negeren. Opvoedkundigen, voor zover zij in het veld werken, zijn hier zo mee bezig dat zij aan de distantie, nodig voor een kritische positiebepaling (nog) niet toe komen. Anderen die deze distantie wel kunnen creëren, bevinden zich ten aanzien van deze bewegingen a.h.w. in een geestelijk isolement. Wij dreigen dan echter in een gevaarlijk wetenschappelijk vacuüm terecht te komen.

Veldwerkers kunnen dan niet meer terugkoppelen naar hun basiswetenschap. Wanneer kritische bezinning vanuit de basiswetenschap ontbreekt al is het maar een tussentijds bestek, is de weg van de vrije vaart weliswaar geheel open met alle voordelen van dien, maar de zee is reeds te veel bevaren en de lading te kostbaar, om koersverlies te riskeren.

Dat ik als veldwerker, nog geheel 'bezig met' op het verzoek van de redactie toch 'ja' heb gezegd op dit thema, hangt samen met de ervaring dat steeds meer werkers in het veld aan koersverlies lijden, ten koste van de hun toevertrouwde kostbare lading. Deze beschouwingen willen niet meer zijn dan verkennende, uitgangspunt voor verdere bezinning en discussie.

Historisch perspectief

Brezinka besteedt veel aandacht aan het verband tussen het politiek engagement, socialistisch nieuw links, en de maatschappij hervormende acties. Hoe belangrijk dit verband ook mag schij-

nen, op zichzelf lijkt mij dit een symptoom van een veel dieper ingrijpend cultuurproces. Het is niet toevallig dat het de jongeren zijn, die zich maatschappij-kritisch opstellen, evenmin als het toevallig is dat zij zich identificeren met de idealen uit de 30-er jaren van de neo-marxistische filosofen. Wanneer Brezinka stelt dat de theorieën van cultuurpessimisme vervuld zijn, dan hoort dit bij het ensocialiserings-, enkultureringsproces van een jonge generatie, die de rol op eigen wijze moet leren vinden in een maatschappij waarvoor oudere generaties verantwoordelijk zijn en waren. Alle tijden hebben deze jeugdbewegingen te zien gegeven en boeiend is eigenlijk dat ondanks de grote maatschappelijke veranderingen, de jeugdstijlen bepaalde kenmerken behouden hebben door de eeuwen heen. Nieuw voor deze tijd is de schaalvergroting waarop deze bewegingen thans plaatsvinden. Waren het in vorige eeuwen individualisten, die een betrekkelijk kleine aanhang vonden, geografisch in eerste instantie nog begrensd, nu is het een mondiale beweging met een massaal karakter. Nog zijn het de individualisten, die meer dan hun leeftijdgenoten er al in geslaagd zijn een eigen identiteit te vinden, die de beweging dikwijls in gang zetten. Zij zoeken steun bij de geestelijke vagebonden aller tijden, dikwijls sterke persoonlijkheden, die door hun begaafdheid en hyper-individualisme in eigen tijd en cultuurgebied weinig algemene erkenning vonden. Zij hebben als katalisatoren naar de jongeren gefungeerd. Voor- en vroegchristelijke tijden gaven deze generatie-interakties reeds te zien: Socrates, Plato, Jezus van Nazareth, Francesco van Assisje. Voor de periode van 1500 tot ± 1650 zij verwezen naar de studie van Peeters². Muchow³ geeft in zijn morfologie van een culturele puberteit tal van voorbeelden, vooral uit de 18e en 19e eeuw. Wij verwijzen graag naar deze boeiende studie en naar zijn voorzichtig geformuleerde konklusie dat de jeugd gedurende 2000 jaar niet gelijk gebleven is, maar in de culturele crisisperiodes een vergelijkbaar respons heeft gegeven. Tot dit respons behoort o.a. het in het negatieve licht plaatsen van de verworvenheden der vorige generaties. Dus onze

jongeren kunnen niet anders dan de industrieële maatschappij verwerpen, ook al profiteren zij dagelijks van de produkten. Uiteraard staat op hun programma het zoveel mogelijk vervangen van deze produkten door natuurlijke. Qualitate qua zijn hun retrospectieve maatschappijbespiegelingen doortrokken van een kultuurpessimisme met destruktieve fantasieën en wensen. Verzet tegen de autoriteit behoort tot de vaste stijlkenmerken, waarbij men in uiterlijke leefwijze zoveel mogelijk afwijkt van de burgerlijke normen. De Zwitserse Christoph Kaufmann (geboren in 1753) één der promotoren van wat later de 'Sturm und Drang' beweging genoemd werd, liep er a.v. bij: 'Mit wehendem, mähnenartig flatterndem Haar, bekleidet mit einem bis zum Nabel offenen Hemd und einem Lodenrock, bewaffnet mit einem Knotenstock, zog er durch die Lande' etc. (3 pag. 34).

Het sluiten van broedergemeenschappen, dikwijls met occulte en mystieke kenmerken, behoort tot de stijl. Vroeger was het een oudere, die het centrum van de gemeenschap vormde, vanaf de tijd van Kaufmann's optreden, einde 18e eeuw, worden het daartoe verkozen jongeren zelf. De jongeren zetten zich duidelijk als groep af tegen de ouderen. Zij drukken zich op eigen wijze uit, kenmerkend voor hun nieuwe levensgevoelens. In die tijd vloeien de tranen rijkelijk. Goethes 'Die Leiden des jungen Werther' d.d. 1775 is er een sprekend voorbeeld van. Schuldgevoelens, die met de nieuwe gedachten en levenswijzen gepaard gaan, overheersen zo dat deze soms tot zelfdestruktie leiden. Ook nu nog het trieste eind van jongeren, die binnen hun subkultuur toch niet de eigen identiteit konden vinden, de enkultureringsriten niet doorstonden en daarmee de aktieve deelname aan het maatschappelijk proces niet hebben aangedurfd. Iedere kultuurcrisis kent zijn slachtoffers. Wanneer we nu een eigentijds dagboek bezien in vergelijking met andere uit vroegere perioden, dan treffen ons bepaalde gemeenschappelijke kenmerken. Roel van Duyn's 'Panies dagboek'⁴ vertoont in het eerste deel dat als ondertitel draagt 'Over het sterven van de dood', treffende overeenkomsten met b.v. 'Leiden des jungen

Werther'. De dichterlijk romantische sfeer, de ludieke vondsten, evenals de gevoelsextremen 'himmelhoch jauchzend zum Tode betrübt', die we allen in bepaalde levensperioden kennen (en nooit geheel verliezen), zijn hier voorbeelden van. We zouden Van Duyn onrecht doen, door het bij deze vergelijking te laten. Het eigentijdse wordt hier eveneens duidelijk. Het daadwerkelijk maatschappelijk geëngageerd zijn, de grote belevingszucht, het meer levensechte zelfinzicht en maatschappijbelevens. Van Duyn heeft m.i. de visionaire kwaliteiten, die de grotere ontketenaars aller tijden kenmerken en tevens het hyperindividualistische dat in botsing komt met zijn eigen overdrachtsbehoeften.

Erikson⁵ beschrijft de identiteitskrisis als perioden van creatieve verwarring en vat ze op als een *psychisch sociaal moratorium*. Hieronder verstaat hij een periode van uitstel van plichten aan jongeren, die nog niet toe zijn aan volledige deelname aan het maatschappelijk leven. Deze moratoria vallen gedeeltelijk samen met perioden, waarin de jeugd onderwijs volgt. Het kan een tijd van zwerftochten zijn, 'een tijd van zelfopoffering of van ludiek en opvallend gedrag, en tegenwoordig is dit moratorium vaak een tijd van ziekte of misdadigheid'. (5-pag. 167).

Als illustratie gebruikt Erikson de biografische gegevens van G. B. Shaw. Shaw, die men nu toch ziet als de geniale schrijver van de establishment uit zijn tijd, heeft de allure behouden van het geestelijk vagabondisme aller tijden. Als hij als 70-jarige over de jonge Shaw schrijft geeft hij de crisis weer, die hij op zijn twintigste jaar doormaakte (1876). Het is nu nauwelijks meer denkbaar dat men in de latere Shaw de 'geboren communist' terugvindt, zoals hij zichzelf noemde. Erikson merkt hierbij op dat hij hiermee bedoelt 'socialist van de Fabian Society'.

Nog in dit licht moet men zijn meesterlijke éénakter, 'Fanny's first play', bezien uit 1911.* We vinden in deze éénakter een sprekend voorbeeld van een reactie van jongeren op de zeden en

* In 1966 werd deze tijdschets in een Nederlandse televisieuitzending gebracht. Het citaat boven dit artikel is aan deze éénakter ontleend.

gewoonten uit de 'fin de siècle', die als leeg werden beleefd. Zie voor dit thema o.a. ook Van den Berg⁶.

Shaw geeft in zijn biografie duidelijk het gevoel van vervreemding aan dat hij in de tijd van zijn identiteitskrisis beleefde. Het is dit verschijnsel dat juist nu in de perioden van identiteitskrisis zo'n grote rol blijkt te spelen.

De 20e eeuw, ingeluid als 'eeuw van het kind', kan men nu o.m. zien als 'eeuw van de jeugd', eeuw waarin de maatschappij tracht een stijgend begrip voor zijn jongeren aan de dag te leggen, daarin ondersteund door de ontwikkeling der sociale wetenschappen, door de stijgende professionalisering der maatschappelijke functies, zoals o.a. de opvoeding. Het is dan ook voor vele opvoeders een schokkende konfrontatie dat onze jongeren deze ontwikkeling negeren, het door onze en de vorige generaties gekreëerde maatschappijbeeld veroordelen, onheilsverwachtingen profeteren over de toekomstige maatschappij en zich bekennen tot een reactionair, geestelijk radicalisme.

Het lijkt hierbij alsof hun revolutionaire akties het cultuur- en maatschappijbeeld gaan bepalen. Daarin zouden de jongeren van deze tijd dan meer de kans hebben gekregen dan die uit vorige generaties, zoals Peeters zijn studie besluit (2 pag. 286). Iedere nieuwe generatie vertoont de tendens tot devaluatie van het werk van de vorige en legt daarmee de kiem tot voortzetting van dit proces tot in lengte van generaties. Het is echter ook van deze tijd dat de generaties, die de gevestigde orde geacht worden te representeren, ontwikkelingen en verschijnselen een andere respons geven. We springen erop in, massamedia maken dat een verschijnsel, een symptoom, een zelfstandig leven gaat leiden als macht. Iets dat ludiek begon, als een escalatie-model voor jongeren, typisch stukje jeugdkultuur, de Oranje Vrijstaat b.v., kreeg prematuur een macht, die de dragers niet aankonden. Als een luchtballon werd deze macht doorgeprikt; de Oranje Vrijstaat ging eind 1970 tenonder (zie 4 en 7).

De Haas schrijft hierover (7 pag. 32): 'Zo is er nu een situatie ontstaan waarin enerzijds de jeugdkultuur zich in een buitengewoon massale

aanhang verheugt, terwijl tegelijkertijd een massaal gevoel van onzekerheid en onlust heerst'.

Ons gestegen inzicht in deze processen van de jeugd maakt dat onze respons enerzijds meer tolerant is en meer kansbiedend, anderzijds een 'laissez faire' houding in de hand werkt van degenen die in het veld verantwoordelijk zijn en deze verbanden (nog) niet zien. Het positief houding bepalen en verstandig begeleiden van deze processen wordt een maatschappelijke opgave, waar we op deze grote schaal niet tegenop gewassen zijn. Daarbij komt dat zich steeds sociale randverschijnselen mengen met de positief gerichte subkulturele bewegingen, hetgeen een juiste waardering en inpassing compliceert. Ook hierin heeft men door de loop der eeuwen een escalatie kunnen constateren, zo zelfs dat in sommige groeperingen de socio-pathogene momenten overheersen⁸.

De aard en omvang van voor de jeugd zelf bedreigende verschijnselen en ontwikkelingen zijn zodanig geworden dat van epidemiologische crisisverschijnselen gesproken kan worden. De schaalvergroting, waarin de jeugdverschijnselen thans zijn geplaatst, maken crisisinterventie noodzakelijk. Wanneer in sommige plaatsen ter wereld het jeugdwelzijnsbeleid zich noodgedwongen moet concentreren op deze crisisinterventie, kan de opvoedkundige zich niet langer aan de vragen onttrekken, die deze situaties oproepen.

Interpretatie

Deze zeer globale schets van jeugdbewegingen door de loop der eeuwen leidt tot de volgende interpretaties.

Het in de aktualiteit plaatsen van het thema autoritaire-anti-autoritaire opvoeding is deelaspect van het ensocialiserings- en enkultureringsproces van de opkomende generatie. Het verzet tegen gevestigde orde, met name routinesystemen in de opvoeding heeft door alle tijden heen behoord tot de symptomatologie van de puberteitskrisis van de jeugd. In haar ideologieën bouwde de opkomende generatie aan een nieuw

wereldbeeld, zich afzettende tegen dat van de opvoedende, het aktuele wereldbeeld beheersende generatie. De bewegingen, die o.m. de funktie hebben van het zoeken naar autonomie en identiteit, voorbereiding op de vervulling van een volwassen maatschappelijke rol, vertoonden door de loop der eeuwen typische stijkenmerken. Daarin is veel gemeenschappelijks te onderkennen. De establishment heeft altijd felle attaques ondergaan; positief en negatief kritische tendensen behoorden tot het beeld. Deze bewegingen vervulden daarmee ook een positief maatschappelijke rol, n.l. op zijn minst een konfronterende, die tot bezinning, mogelijk heroriëntatie zou kunnen leiden.

Hierin kan men het integratieproces onderkennen, waarin het wereldbeeld van de jeugd en dat van de volwassenen in elkaar over kan gaan. De volwassenen hebben tijdens het opvoedingsproces hun waarden doorgegeven tot het moment dat het zoeken naar de eigen vorm opriep tot kultureel groepsgewijs verzet, thans met een masakarakter. Hoewel dit proces in individuele gevallen geleid heeft tot een blijvende breuk tussen de oudere en de jongere generatie, ook blijvende beschadigingen bij één of beide partijen, staan we in deze tijd voor een dreigend breukvlak tussen de generaties. Dit kan tot gevolg hebben dat een veel groter deel van de jeugd dan in vroeger tijden de inpassing in de maatschappij niet kan vinden, niet wil vinden. Het integratieproces, het 'overnemen van de wacht', het geleidelijk doorschuiven van de generaties verkeert thans in een krisissituatie. Een onaanvaardbaar groot deel van de adolescenten kan niet meer aanhaken aan deze maatschappij. Destructieve, m.n. zelf-destructieve tendensen zijn van een aard en omvang dat de andere generatie zich er niet af kan maken door te suggereren dat het allemaal wel meevalt, dat het om minderheden gaat, om extremen aller tijden. Een maatschappij, die pretendeert op zeker niveau te functioneren draagt zowel de verantwoordelijkheid voor het ensocialiseringsproces van haar jeugd, als voor bedreigde en bedreigende minderheden. Wij zijn het, als maatschappijdragers, die deze generatie voortbrachten. De kritiek, die de maatschap-

pij krijgt via de jeugdakties getuigt ook van de positieve kulturele verworvenheden van deze jeugd. Ze wordt ons genuanceerder, gevariëerder en radikaler gebracht dan ooit. De marxistische en neo-marxistische invloeden, die onze generatie, 40-50ers vóór de 2e wereldoorlog ongecensureerd kon ondergaan, werden tijdelijk afgedamd. Er viel door de oorlog a.h.w. een gat. Onze adolescenten, de jonge opvoeders van nu, die de polariteit autoritaire - anti-autoritaire opvoeding scheppen, grijpen terug op de socio-kulturele stromingen uit de 30er jaren. Een voor de hand liggende gang van zaken, daar de na-oorlogse tijd onvoldoende heeft bijgedragen aan positieve maatschappij-theorie-vorming. Weliswaar hebben fenomenologie en existentialisme bijgedragen tot verdieping van maatschappij-inzicht, tot een kritiese opbouwende maatschappij-theorie kwam het niet. Men kan in zekere zin de na-oorlogse periode beschouwen als één van zijns-analyse, bespiegelend, empathisch reflectief, oriënterend. Ondertussen ging de technologische ontwikkeling in ijtempo voort. Geen wonder dat tegen deze achtergronden een neopositivisme tot doorbraak kwam, waar onze jongeren thans in de vertaling naar een maatschappij-opbouw 'nee' tegen laten horen⁹. Zij dagen ons uit tot stellingname, maar de bekentenis dringt zich op dat wij ons hebben laten overspoelen, mede door ons gestegen begrip, ons kleven aan de zijns-analyse, onze angst voor zijns-verlies. Een groeiende jongere wil tegengesproken worden met duidelijke argumenten, wil steeds harder 'nee' kunnen zeggen, om daardoor de tegenargumenten toch op eigen wijze te verwerken. Dat bevordert het integratie-proces. Nu werden wij de 'nec-zeggers' - ernstiger nog, de ontwijkers. Wanneer men de konfrontatie ontwijkt, of uit angst voor zijns-verlies kritiekloos meepraat, maakt men de jongeren onzeker. Innerlijk is de overtuiging immers niet zo sterk, men wil zich afzetten, groeien in referentiekader. Nu verwierf men een schijnzekerheid, die tot teleurstellingen in de praktijk leidt, waardoor het komt tot zeer bedreigende regressie-verschijnselen, waarvan de vervreemding er één is, leidend tot tal van werkstoornissen, soms van blijvende aard. Op basis

van empirisch onderzoek geeft Kenneth Keniston¹⁰ ons een diep inzicht in dit vervreemdingsproces. Hoewel zijn studie gericht is op de vervreemding t.a.v. de Amerikaanse maatschappij, is zeer veel herkenbaar en overdraagbaar op de westeuropese maatschappij-ontwikkelingen. In een andere studie van zijn hand¹¹ geeft hij deze overdraagbaarheid aan: 'Yet in other respects the experience of youth in all nations is becoming increasingly similar; the same historical events affect and shape all, and similar youth phenomena are apparent in a variety of nations, advanced and developing'. Even verder: 'We are moving toward a world in which there is only one history-world history' (11 pag. 28). Het is uiteraard boeiend en van wetenschappelijke betekenis om de ideologieën van 'nieuw links' kritisch te beschouwen, zoals Brezinka deed. Het historisch proceskarakter overgrijpt m.i. het aan een bepaalde ideologie gebundene. Kenniston zegt dit a.v.: 'Indeed, the focus upon "process" rather than program may be the central characteristic of the post-modern style, reflecting a world in which process and change are more obvious than purpose and goal.'

De publikatie van Charles A. Reich, 'the greening of America',¹² voor het eerst verschenen in september 1970 in the New Yorker, later in boekvorm, heeft deze visie in brede kring uitgedragen. Het thema autoritaire-anti-autoritaire opvoeding is in dit licht gezien een programma-punt, losgemaakt uit een complex proces en op deze wijze gedoemd tot ondergang. Toch wil ik er vanuit het proces van maatschappijverandering nog verder op ingaan.

Gezag en Autoriteit minder centraal

Wanneer men programmatisch de polariteit autoritaire-anti-autoritaire opvoeding scheidt, roept men meteen de vraag op: Is opvoeding tot een *anti-attitude* niet in strijd met de opdracht opvoeden, als een helpen tot een positieve levensinstelling te komen?

Een andere vraag dringt zich tevens op: Tendeert dit programmatische niet zoveel dat de vrijheidsbeginselen, die men beoogt, daardoor

reeds teniet gedaan worden? Met andere woorden: Wisselt men de ene vermeende onvrijheid niet in voor de andere? Nog sterker: Is men niet bezig, door deze polariteit te creëren, om veel meer bindend, prescriptief te werken dan bij een aanvaardbare opvoedingsrelatie mag plaatsvinden?

Men kan doorgaan met het oproepen van vragen. Men krijgt uit de pamfletten en publikaties, die de akties ondersteunen steeds de indruk dat de begrippen gezag, autoriteit verwisselbaar zijn met autokratie, machtsuitoefening¹³. Aan het pamflet dat de film 'De heilige familie' vergezelt¹⁴ ontleen ik de daargestelde vraag, of het vanzelfsprekend is dat mensen gelukkig kunnen zijn in de overgeleverde sociale structuren, waar men wel tot aanpassing, tot gehoorzaamheid aan gezag wordt opgevoed, maar niet tot het leren dragen van eigen verantwoordelijkheid, tot zelfstandigheid.

Het antwoord zou kunnen luiden dat gelukkig zijn nooit vanzelfsprekend is als eindresultaat van een opvoedingsgebeuren; bij geen enkele methode, in geen enkele sociale structuur. Het levensgevoel dat we met 'geluk' aanduiden is zó subjektief en situationeel gebonden, vóóronderstelt zoveel eigen vormingsarbeid en relationele context, dat we hier beter kunnen spreken van een *verovering*. Dat een opvoeding beoogt de jonge mens tot deze veroveringen mogelijkheden te bieden en deze te leren benutten lijkt meer reëel.

Het leren gehoorzamen aan gezag, aangenomen dat hier de normen van de opvoeders mee bedoeld zijn, zal in een levensfase, waarin kinderen nog onvoldoende levenservaring en situatie-inzicht hebben alleen al een noodzaak zijn uit een oogpunt van zelf- en soortbehoud. Het jonge eendje dat de rij achter moedereend verliest, wordt tenslotte, als niets meer helpt, met de snavel in de rij gevoegd. Dit moederinstinkt werkt ter bescherming van het jonge leven dat de gevaren nog niet kent¹⁵. Treffend is, zowel in de genoemde films als in andere experimenten en verhandelingen, die zich binnen onze thematiek bewegen, dat het typische 'kind-zijn' wordt veronachtzaamd. Een kind in een vreemde situa-

tie, bij een onverwacht gebeuren, zoekt op natuurlijke wijze steun bij de volwassenen, verwacht deze steun. Het kind verwacht dan niet een teruggeworpen worden op eigen onzekerheid, een interactie op het niveau van volwassenen met argumentaties, waartoe het in die levensfase niet rijp is en hoeft te zijn. Dewey en andere vooroorlogse vernieuwers in de opvoeding hebben terecht voorgaande opvoedingsstromingen vertoed het kind te zien als een volwassene in zakformaat. Wanneer men de jonge ouders, als hier bedoeld, aan het werk ziet, mist men de eerbied voor het eigene van het kind-zijn. Men krijgt sterk de indruk dat men zelf nog zó bezig is met verwerking van eigen opvoedingservaringen en met het zoeken naar eigen identiteit dat deze kinderen prematuur gekonfronteerd worden met projecties, die minder ontleend zijn aan een kritische pedagogiek dan wel aan een onkritische verwerking van eigen pedagogische ervaringen. Wanneer men kinderen, als in genoemde films, blootgesteld ziet aan werkelijk het leven bedreigende gevaren, kan ik mij niet aan de indruk onttrekken meer te doen te hebben met de opvoeder als een instinktonzeker geworden dier met problematische menselijke verworvenheden dan met een mens, die dier genoeg is om basisveiligheid te bieden en daarnaast mens om eigen ervaringen en problemen krities af te wegen tegen wijdere pedagogische doelstellingen.

In het genoemde pamflet wordt gehoorzaamheid tegengesteld gezien aan het leren dragen van verantwoordelijkheid, aan het veroveren van zelfstandigheid. Gehoorzaamheid wordt dan gelijk gedacht aan slaafse onderworpenheid, gezag aan machtsuitoefening zonder meer. Een kind dat niet gehoorzaam heeft leren zijn aan de opvoeder, in een wederzijdse poging om een vertrouwensverhouding te scheppen, zal later als volwassene geen verantwoordelijkheden kunnen dragen. Wanneer men verantwoordelijk is gesteld voor processen, mensen in processen, vóórderstelt dit een grensbefef, een je in dienst stellen van een complex van doelstellingen, het je houden aan spelregels enz. Het kind dat steeds aan eigen impulsen is overgelaten, wordt op zijn best een onzekere hyper-individualist. Verant-

woordelijkheid betekent een interactieproces met geven en nemen en deze opdracht doet dan te zeer een appèl op het inlevingsvermogen in anderen om naar behoren vervuld te worden door diegenen, die in vrijheid, maar *tegen* alles wat structureel nu eenmaal noodzakelijk is, zijn opgevoed. Men kan opvoeden met alle ruimte voor het eigen creatief vermogen van het kind, voor de eigenheid, waar ieder levend wezen recht op heeft, zonder struktuurloos te zijn. Opvoeden zonder het bieden van structuren leidt tot een chaotische wereldoriëntatie. We weten te goed uit de opvoeding van hersenbeschadigde kinderen, die gemakkelijker dan z.g. normale kinderen tot chaotisch gedrag vervallen, hoe bedreigend en pathologie-versterkend een gebrek aan opvoedingsstructuren werkt¹⁶.

Het is jammer dat de fundamentele werken over gezag en vrijheid door hun dikwijls wijdloppig, theoretisch karakter, moeilijk toegankelijk zijn voor jonge wetenschappers, zowel als opvoeders. Het odium 'sophisticated stuff', het modewoord van tegen lezen gekante Amerikaanse studenten en pas afgestudeerden, is helaas op veel van het geschrevene van toepassing. Deze kortsluiting tussen theorie en praktijk constateert ook Stellwag in haar artikel (17 pag. 486), waarin men een overzicht vindt van de belangrijkste studies op het betreffende gebied. Ik beken hier ook de nodige weerstand te hebben moeten overwinnen, om een in¹⁷ aangeprezen schrijver als Strohal¹⁸ op de voet te volgen. Een uitzondering zou ik willen maken voor Rang's artikel¹⁹ dat m.i. meer leesbaar en duidelijker belangrijke aspecten van het pedagogische autoriteits- en gezagsprobleem behandelt. Rang haalt het persoonlijk karakter van een pedagogische gezagsrelatie naar voren. Op zijn stelling: 'Autorität kann nicht gewollt, ein Autoritätsverhältnis kann nicht gemacht werden. Autorität musz, wie man zu sagen pflegt 'wachsen' - wil ik hier verder ingaan.

Dit groeiproces vindt plaats met 'vallen en opstaan' van zowel opvoeder als opvoeding. Terecht wijst deze schrijver erop dat natuurlijke opvoeders weliswaar verantwoordelijk zijn voor hun opvoedingen en het opvoedingsproces,

maar eigenlijk tegen deze opdracht nauwelijks opgewassen zijn. Hij wijst op de antinomie, die hierin schuilgaat en voegt eraan toe dat een koning afstand kan doen van de troon, als hij niet tegen de taak opgewassen is, maar dit voor het ouderschap moeilijk ligt.

Het lijkt mij belangrijke winst van deze tijd binnen onze thematiek dat 'natuurlijk gezag' veel minder vanzelfsprekend geworden is dan vroeger. Dat de opvoedingsrelatie een creatief proces is, mede door het falen wederzijds en men hooguit aan het einde van een lange en vaak moeizame weg 'ja' kan zeggen, impliciet en/of expliciet tegen elkaar als opvoeder en opvoeding. Ook die vertrouwensverhouding, door een idealistische opvoedkunde gesteld als vertrekpunt van het opvoedingsproces, kan in vele gevallen pas eindpunt betekenen, bekroning van de worsteling. Het is niet verbazingwekkend dat de jongere, die zijn eigen weg zoekt er tot diep in de volwassenheid over kan doen om dit 'ja' aan zichzelf te bekennen. Ook ouders kan men dit vertrouwen aan hun kinderen soms van harte pas zien geven, als deze kinderen reeds lang zelfstandig zijn. Met Rang ben ik het eens dat de wezenlijke ongelijkheid van opvoeder en opvoeding, niet de afgeleide uit de gezagsverhouding, een functioneel gegeven is. De ouder, die het kind 'zijnsgelijke' wil maken moet het proces vaak als een mislukking ondervinden, evenzeer wordt het als een mislukking beleefd als de opvoeding een gebrek aan 'eigenheid' in de opvoeder vindt en in ongestructureerde vrijheid opgroeit.

In aansluiting bij Rang e.a., die pedagogisch gezag zien als een in het opvoedingsgebeuren te realiseren verhouding, vrij zeldzaam eindpunt van een geslaagd proces, zou ik nog een stap verder willen gaan. Ik zou hier ter discussie willen stellen, of we niet af moeten stappen van de autoriteits-gezagsrelatie, als kerngedachte, zowel van de opvoedingswerkelijkheid als de theoretische opvoedkunde. Dit is dan een ander voorstel dan Roth ons doet in²⁰: 'Es geht also in der neuen Erziehung um eine *neue erzieherische Autorität*; das ist die "Zucht der gemeinsam durchgeführten Aufgabe"; diese Zucht wächst aus den Regeln der Zusammenarbeit, die sich als sachlich

notwendig und menschlich verpflichtend erweisen.' (pag. 23) Een voorstel dat m.i. weinig bij de behoefte en de ontwikkeling in de opvoedingswerkelijkheid aansluit.

Uitgangspunt blijft de aanvaarding van de gelegaliseerde en persoonlijke verantwoordelijkheid van de opvoeder voor de opvoeding. De persoonlijke verantwoordelijkheid wordt tijdens het opvoedingsproces steeds meer een gedeelde verantwoordelijkheid tussen opvoeder en opvoeding. Doel is de zelfverantwoordelijkheid van de opvoeding. Door de aanvaarding van de functionele ongelijkheid van opvoeder en opvoeding krijgt de vertrouwensverhouding een kans als groeiproces. Langeveld²¹ ziet de vertrouwensverhouding als technische voorwaarde voor het totstandkomen van een opvoedingsrelatie. Hoe dikwijls ontbreekt deze echter bij het vertrekpunt, hetzij van één kant, hetzij wederkerig? Uit de reeks van voorbeelden noemen we het ongewenste kind, de ter beschikking gestelde jongere, die 'gedwongen' zijn entree maakt in een opvoedingsinrichting. Toch blijkt er in sommige van die gevallen 'opgevoed' te kunnen worden en bereikt men een vertrouwensverhouding, tijdens het proces of achteraf.

Bij aanvaarding van bovenstaande uitgangspunten, waarbij gezag-autoriteit niet meer voorwaarde is en kern, zien we dat een zekere kameraadschappelijkheid een opvoedingsrelatie gaat kenmerken, die vroeger dreigde vast te lopen in kompetentiekwesties. De situatie is meer ontspannen, geeft meer kans aan openheid. De persoonlijke verantwoordelijkheid van de opvoeder staat borg voor 'de normen'. Als er al normloosheid zou ontstaan is dit een punt van de verantwoordelijkheid der volwassenen, opvoeders, van een maatschappij, waarvan de opvoeding een functie is.

In de worsteling, die opvoeding heet, kan er sprake zijn van wederzijdse gezagsmomenten, meer als beleving dan als relatiefundament. Een opvoeding, die b.v. een zekere vaardigheid heeft veroverd, die zijn opvoeder niet beheerst, kan zijnerzijds die vaardigheid trachten over te dragen aan zijn opvoeder. Hij kan in dit proces door zijn opvoeder als gezaghebbend worden beleefd.

Een open-staan voor elkaar kan men zien als noodzakelijke attitude voor een positieve relatie-opbouw.

Discussies over het al of niet charismatische karakter van autoriteit, gezag, zoals die in de theoretische opvoedkunde aan de orde waren (zie o.a. 17 en 19), zijn voor de huidige opvoedingswerkelijkheid niet relevant. Het aanvaarden van de gedachte dat autoriteit een charisma zou zijn hangt zozeer samen met wereldbeschouwing dat voor een opvoedkunde de uitkomsten van deze discussies niet generaliseerbaar zijn. De afstand van een opvoedkunde, waarin deze vragen als fundamenteel worden gezien tot de opvoedingswerkelijkheid is even groot als die tussen de theologie en de geloofswerkelijkheid²².

Wanneer we een ander mens aanvaarden als op een bepaald terrein gezaghebbend, als autoriteit, is dit het resultaat van een moeizaam veroveringsproces van alle betrokkenen. Dat wereldbeschouwing te allen tijde in deze veroveringen een rol speelt zal wel niemand ontkennen.

Opvoedingsrelatie als proces meer centraal.

Degenen, die 'autoritaire-anti-autoritaire opvoeding' als thema uit het complex van maatschappij-ontwikkelingen gelicht hebben, deden dit uiteraard niet voor niets. Zoals pubers haarscherp zijn in het aanwijzen van de feilen in hun opvoeders, zo heeft een jeugdkultuur scherp zwakke plekken in de opvoedingsgewoonten en -principes van de voorgaande generatie aan kunnen geven. Duidelijk wordt erop geattendeerd dat eenzijdige accenten, hetzij van een patriarchaat of een matriarchaat in de opvoeding tot disfunctie leiden van het gezin of een andere opvoedingskern. Het is ook niet reëel meer dat de vader (man) geïdentificeerd wordt met het zakelijke, masculine, normbewakende; de moeder (vrouw) met het koesterende, feminine. Deze functies zijn verwisselbaar, hetgeen nivellering tot nadelig gevolg kan hebben. De massamens is niet zo'n aantrekkelijk idool van de toekomst, zoals o.a. Riesman²³ en Mitscherlich²⁴ m.i. terecht aangeven. Iedere cultuur legt eenzijdige accenten en dat kan men in zoverre als

positief zien dat nivellering en maatschappijvervlakking daardoor worden tegengewerkt. Wanneer echter het accent verschuift naar een 'anti-autoritaire' opvoeding, dreigt m.i. het gevaar van juist deze maatschappijvervlakking in de hand te werken, die men in de jeugdkulturen terecht afwijst.

De 'anti-autoritaire' opvoeding of wat hiervoor doorgaat, vertoont n.l. vroeg of laat dikwijls een 'laissez-faire' karakter. Men moet n.l. wel zeer sterk in zijn schoenen staan, wil het programmatisch vrijheidsbeginsel niet ontaarden in grensverlies, in structuurloosheid. De opvoeders overvalt een machteloosheid, die deze laissez-faire houding a.h.w. oproept. We weten op basis van wetenschappelijk onderzoek^{25/26} dat deze 'leiderschapsvorm' tot minder presteren leidt, maar ook tot het verlangen naar een duidelijker leiderschapsrol. Als eerste reactie kan men in opvoedingen en adolescenten, die via een 'laissez-faire' attitude zijn opgevoed een zekere vervlakking konstateren; een bodem, die gevoelig is voor het eerder gereleveerde vervreemdingsproces, met alle gevolgen van dien. Het verlangen naar duidelijker structuren werkt soms zodanig door in de jongeren, die het laissez-faire aan den lijve ondervonden, dat zij zelf wegbereiders worden van tyrannieke leiderschapsvormen, die meer autokratisch dan autoritair, laat staan democratisch genoemd kunnen worden. Het is daarom uitermate belangrijk dat zowel opvoedkundigen als opvoeders meer overeenstemming bereiken in het formuleren van een aantal basisgedachten voor een eigentijdse opvoeding.

Het is interessant dat we de opvoedingsvernieuwers van vlak vóór en na de tweede wereldoorlog eigenlijk op basis van in het vorige gedeelte voorgestelde uitgangspunten tot een doorbraak zien komen in het hanteren van de opvoedingsrelaties. De door hen toegepaste werkwijzen bleken mede door de gebondenheid aan hun uitgesproken persoonlijkheden, dikwijls moeilijk overdraagbaar. Ook waren zij hun tijd zover vooruit dat er nog onvoldoende respons kwam in eigen tijd. Het werk van Neill²⁷ b.v. beleefde in 2 jaar tijd in Duitsland een oplaag van 850.000 exemplaren, terwijl hij toch al jaren werkte en

publiceerde in Engeland. Binnenkort zal zijn werk in Nederlandse vertaling beschikbaar komen. Kees Boeke²⁸ was in zekere zin een geestverwant van hem; ze waren bevriend. Ook naar Boeke's werk is thans weer een oplevende vraag, evenals naar dat van andere voor- en direkt naoorlogse hervormers als Freinet²⁹, de Petersen's enz. Voorbeelden uit de residentiële opvoeding zijn Aichhorn en Redl³⁰. We kunnen hier a.h.w. hetzelfde informatie-gat konstateren als hierboven wat betreft de maatschappij-theorieën. Belangrijk is dat wij hun basisgedachten overdraagbaar maken door de structuur te operationaliseren, er methodische wegen voor aan te geven, organisatorische structuren te maken m.o.o. de toepasbaarheid op groter schaal.

Ik ben van mening dat de vernieuwingsstromingen direkt na de tweede wereldoorlog na korter of langer tijd vastgelopen zijn o.m. door een ontbreken van praktische overdraagbare modellen m.o.o. de toepasbaarheid op groter schaal in organisatorische verbanden als onderwijsinstituten.

Onderwijsvernieuwing in een school b.v. vooronderstelt gedelegeerde verantwoordelijkheden op organisatorisch, administratief gebied. Vooronderstelt ruimtelijke structuren, die eenheden kunnen vormen zonder dat het geheel verloren gaat. Vooronderstelt een bekendheid van iedere opvoeder met registratietechnieken en -systemen i.v.m. de evaluatie van zijn onderwijsproces en -resultaten. Vooronderstelt het kunnen werken in een teamverband, zodat niet steeds weer al het werk op die enkelen neerkomt, die het belang van dit alles inzien en hun verantwoordelijkheid als een loden last gaan voelen. Kortom deze praktische demokratisering, toegepast in experimentele opzet, zou na analyse, herziening enz., uitgewerkt moeten worden in modellen. Deze zouden dan in toepassing, tegen de achtergrond van passende literatuur, doeltreffender opleidingsstof betekenen dan het fragmentarisch programmatische dat thans geboden wordt. Bovendien zien we binnen de opleidingen enerzijds dit programmatische in eindeloze, dikwijls onvruchtbare discussies verzanden, terwijl anderzijds de examenstof nog geheel doortrokken

is van oude, gedeeltelijk overleefde theorieën. Terecht zien we dan een ophoping van onvrede en frustratie, waarvoor een uitweg gezocht wordt via het programmatische, zonder de nodige theoretische fundering van de nieuwe wegen in de richting van democratische leiderschapsvormen, attitudeverandering, overdrachtsstrategieën en daarbij passende modellen voor leerstofindeling en -verwerking. Nodig is een demokratisering van binnenuit, waaraan systematisch gewerkt wordt en niet aan een indoktrinatie met programmatische aspecten, die een politiserend effect hebben op de opvoedingswerkelijkheid. Bij de huidige ontwikkelingen, waarbij soms dit laatste op de voorgrond staat, ontbreekt de continuïteit en is het resultaat dikwijls de complete chaos.

Toekomstperspektief

Door de opvoedingsrelatie als groeiproces centraal te stellen, rijst onmiddellijk de vraag naar de beïnvloeding van deze processen. De wetenschappelijke bijdragen der laatste jaren vanuit verschillende sociale wetenschappen, samengevat onder 'sociale technologie', geven ons mogelijkheden meer systematisch wegen te vinden ter beïnvloeding van opvoedingsrelaties. Men brengt opvoedingstheorie en -praktijk dan dichter bij elkaar.

In ons land staat de wetenschappelijke ontwikkeling vanuit een pedagogische optiek t.a.v. deze procesbeïnvloeding nog in de kinderschoenen. De studies van Van der Griend²⁶ en Van Beugen³¹ zijn in dit opzicht terreinopenend geweest voor ons land. Vanuit de U.S.A. bereikt ons een stroom van literatuur, maar de overdracht naar het opvoedingsveld in ons kultuurgebied plaatst ons nog voor bijzondere moeilijkheden. Empirisch onderzoek naar opvoedingsvormen en -stijlen, naar attitudes, die kenmerkend zijn voor bepaalde opvoedingssituaties, naar handhavings- en verzandingsmechanismen³², verdient m.i. prioriteit. Men ziet n.l. nu – en ik acht dit een gelukkige ontwikkeling in het licht van bovenstaande beschouwingen – allerlei experimenten in gedragsbeïnvloeding binnen pedagogische opleidingen, maar de wetenschappelijke

achtergrond, specifiek gericht op pedagogische kaders, ontbreekt nog. De vormingscentra b.v. stellen steeds meer hun praktische 'know how' ter beschikking van b.v. pedagogische opleidingen, maar de groeps werkers voelen ook zelf dit gemis.

Het onderwijs is in deze opzichten nog veel meer onontsloten gebied dan b.v. de residentiële opvoeding. Ook de gezinsopvoeding kan toegankelijk gemaakt worden voor deze beïnvloedingsprocessen. Binnen het werkveld van verschillende instituten, o.a. het G.P.I. *, zijn experimenten gaande, b.v. via oudergespreksgroepen, ter beïnvloeding van de opvoedingsrelaties binnen de gezinnen. Uit deze en andere experimenten zal de wetenschap moeten worden gevoed.

De onderwijskundige ontwikkeling gaat ook voort en er zullen steeds meer programma's, leerplannen, leerplanmodellen, strategieën, beschikbaar zijn. Toch blijft de toepasbaarheid op groter schaal, de werkelijke vernieuwing van binnenuit weer steken, als we niet thans systematisch gaan werken aan attitude- en relatiebeïnvloeding van de opvoeders met methoden en technieken, die specifiek gericht zijn op het pedagogisch kader en vanuit een opvoedkundig denken.

Ook het werk in en om de schooladvies- en begeleidingsdiensten, de pedagogische centra, zal steeds weer geblokkeerd raken, wanneer het werkveld niet gevoeliger wordt voor de betekenis van het proceskarakter en de procesbeïnvloeding van de opvoedingsrelaties. Deze gevoeligheid moet reeds thans in scholing en bijscholing over de hele linie worden gewekt en ontwikkeld. In deze tijd past een accentverschuiving naar deze intermenselijke aspecten.

Als we het hierover eens zouden kunnen worden en er systematisch aan gaan werken doen we meer aan maatschappijvernieuwing dan door te blijven werken vanuit de programmatische dubieuze polariteit autoritaire-anti-autoritaire opvoeding.

Een dergelijk thema is dan wel tijdelijk zinvol geweest.

* Afkorting voor Gemeentelijk Pedotherapeutisch Instituut, te Amsterdam, waaraan schr. werkzaam is.

Literatuur

1. Everett Reimer 'School is dead', an essay on alternatives in education, Penguin Education Specials, 1971.
2. H. F. M. Peeters 'Kind en jeugdige in het begin van de moderne tijd' (ca. 1500 - ca. 1650), Paul Brand, Hilversum, 1966.
3. H. H. Muchow 'Jugend und Zeitgeist', Rowohlt, Hamburg, 1962.
4. Roel van Duyn 'Panies Dagboek', Meulenhoff, 1971.
5. Erik H. Erikson 'Identiteit, jeugd en crisis', Aula ed. 1971, oorspr. titel 'Identity, youth and crisis', New York, 1968.
6. J. H. van den Berg 'Metabletica', Callenbach, Nijkerk, 1956.
7. Gerard C. de Haas 'Andere tijden, andere zeden', jeugdgedrag en jeugdcultuur na 1945, uitg. AMBO, Bilthoven, 1971.
8. Zie Lewis Yablonski's 'The hippy trip', Pegasus, New York, 1968 en de besprekingen, die Beets in Dux, mei en juni, 1970 aan dit boek en de genoemde verschijnselen wijdt.
9. Theodore Roszak 'Opkomst van een tegencultuur', Meulenhoff, 1971.
10. Kenneth Keniston 'The uncommitted', Dell publ. comp. New York, 1970, zie ook zijn 'Young radicals'.
11. Keniston's bijdrage in: 'Individuality and the new society', ed. by Abraham Kaplan, Un. of Washington Press, 1970.
12. Charles A. Reich 'The greening of America', Penguin, 1970.
13. Zie o.a. 'Het rode boekje voor scholieren', Bruna, Utrecht, 1970. 'Het groene boekje', Semper Agendo, Apeldoorn, 1970, geeft vanuit een even programmatische zwart-wit opstelling kritiek, zonder over fundamentele begrippen te discussiëren.
14. Deze film is een reportage over een anti-autoritair opvoedingsexperiment in Amsterdam, n.l. een 'anti-autoritaire kresj'. De film kan men aanvragen bij de filmotheek van de Rijks Voorlichtings Dienst, Noordeinde 43, Den Haag. Dit experiment is vergelijkbaar met de Duitse 'Kinderladen' en de films hierover 'Erziehung zum Ungehorsam'.
15. Zie voor deze gedachtengang ook hoofdstuk XVI in H. W. F. Stellwag 'Verbieden of goedvinden', Wereldbibliotheek, A'dam, 3e dr., 1963.
16. Het totale oeuvre van William M. Cruickshank

- getuigt hiervan; het door Dr. J. Valk vertaalde 'Buitenbeentjes', Lemniscaat, R'dam, 1970, is een ook voor ouders zeer toegankelijk boek van deze schrijver.
17. H. W. F. Stellwag 'De gezagscrisis in de opvoeding', Paed. St. 41e jaarg. 1964, zie ook haar artikel 'Gezag en vrijheid', Paed. St. 33e jaarg. 1956.
 18. R. Strohal 'Autorität', ihr Wesen und ihre Funktion im Leben der Gemeinschaft, Verlag Herder, Freiburg/Wien, 1955.
 19. M. Rang 'Das Problem der pädagogischen Autorität', Zeitschr. f. Päd., 4e Jahrgang, 1958, pag. 89 t/m 117.
 20. Heinrich Roth 'Autoritär oder demokratisch erziehen?', Stuttgart, 1955.
 21. M. J. Langeveld 'Beknopte theoretische pedagogiek'; ik raadpleegde de 9e dr. 1963. Langeveld ziet zowel de vertrouwensverhouding als het gezag als een technische voorwaarde voor de opvoeding, zie pag. 36 en pag. 50.
 22. Zie voor een theorie over de autoritaire persoonlijkheid met betrekking tot religie het proefschrift van A. de Lange 'De autoritaire persoonlijkheid en zijn godsdienstige wereld', Assen, 1971.
 23. David Riesman 'The lonely crowd' en 'Faces in the crowd', New Haven, 1950 en 1952.
 24. Alexander Mitscherlich 'Auf dem Weg zur vaterlosen Gesellschaft', Piper Verlag, München, 1969.
 25. Zie de bijdrage van White and Lippitt 'Leader behavior and member reaction in three social climates' in 'Group Dynamics', D. Cartwright and A. Zander, Tavistock publ., sec. ed., 1960.
 26. Zie ook P. C. van de Griend, 'Leiderschapsvormen in de schoolklas', Groningen, 2e dr., 1971.
 27. A. S. Neill 'Summerhill', a radical approach to child rearing, Hart publ. comp., New York, 1960; zie ook: 'Summerhill; For and against', zelfde uitg., 1970.
 28. Kees Boeke 'Kindergemeenschap', Erven J. Bijleveld, Utrecht, 1934.
 29. Annelies Rasker 'De Freinetbeweging', een halve eeuw ervaring in onderwijsvernieuwing, uitg. van de Freinetbeweging in Nederland, 1972.
 30. Zie voor een goed overzicht van Redl's werkwijze P. A. de Ruyter 'De volgende groepsleidster,' Groningen, 1971.
 31. M. van Beugen 'Sociale Technologie', Assen, 1968.
 32. Met die handhavings- en verzandingsmechanismen bedoel ik de werkwijzen, vormen enz. waaraan men door de loop der tijd vasthoudt en de routinevormen, waardoor verdere ontwikkeling dreigt geblokkeerd te worden. Het gaat dan om de verkenning van de onderliggende motieven, waardoor men aan deze wijzen en vormen geïfixeerd raakte.

NOOT VAN DE REDACTIE

Het artikel van prof. dr. W. Brezinka, 'Die Pädagogik der Neuen Linken – Analyse und Kritik', (Pedagogische Studien 1972 (49) 281–302) is verschenen in brochurevorm bij Seewald-Verlag, Stuttgart, 1972.